

Lang-Wojtasik, Gregor
Das Bildungswesen in Indien

Adick, Christel [Hrsg.]: *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 213-231. - (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Lang-Wojtasik, Gregor: Das Bildungswesen in Indien - In: Adick, Christel [Hrsg.]: *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 213-231 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79491 - DOI: 10.25656/01:7949

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79491>

<https://doi.org/10.25656/01:7949>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HISTORISCH-VERGLEICHENDE
B A N D 11 SOZIALISATIONS-
UND BILDUNGSFORSCHUNG



Christel Adick (Hrsg.)

**Bildungsentwicklungen
und Schulsysteme in
Afrika, Asien,
Lateinamerika und
der Karibik**

WAXMANN

**Bildungsentwicklungen und Schulsysteme
in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik**

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsfor- schung

herausgegeben von
Christel Adick
Ruhr-Universität Bochum

Band 11

Internationale Migration und Globalisierung betreffen nicht nur Wirtschaft und Politik, sondern führen auch zu veränderten Sozialisations- und Bildungsprozessen. Daher können pädagogisch relevante Bereiche wie Kindheit, Familie, Jugend, Schule, Hochschule und berufliche Bildungs- und Ausbildungssysteme nicht mehr allein länder- oder kulturspezifisch betrachtet werden. Angesichts dessen ist eine historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung um Studien bemüht, die zur Aufklärung über die Entstehungsbedingungen und zur produktiven Bewältigung der Auswirkungen von weltgesellschaftlichen Verflechtungen auf Sozialisationsprozesse und Bildungsentwicklungen in unserer heutigen Welt beitragen.

In der Reihe werden Monographien oder Sammelbände veröffentlicht, die sich im Bewusstsein um die historische Genese pädagogischer Entwicklungen lokaler, nationaler und internationaler Art mit Vergleichen beschäftigen, die mindestens zwei oder mehr Kulturen oder Länder oder deren wechselseitige Beziehung betreffen. Damit soll der Interdependenz pädagogischer Entwicklungen in unserer – wenngleich durchaus widersprüchlichen – ‚Einen Welt‘ Rechnung getragen und die Entwicklung entsprechender Forschungsperspektiven und methodologischer Vergleichsdesigns befördert werden. Dieses schließt die kritische Reflexion neuerer Entwicklungen und pädagogischer Reformansätze mit ein.

Eine solche Betrachtungsweise versteht sich als interdisziplinär und als anschlussfähig an Fachgebiete wie Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Pädagogik, International vergleichende Sozialpädagogik, Internationale Erwachsenenbildung, Geschichte der Pädagogik, Bildungssoziologie, Weltgesellschaftstheorien und Internationale Beziehungen.

Christel Adick
(Hrsg.)

Bildungsentwicklungen
und Schulsysteme in Afrika,
Asien, Lateinamerika
und der Karibik



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 11

herausgegeben von Prof. Dr. Christel Adick

ISSN 1869-7259

ISBN 978-3-8309-2785-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Awerbeck, Münster

Umschlagabbildung: © Ellen Beijers – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Satz: Heidi Kampmann, Ruhr-Universität Bochum

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften

www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773

© 1996 Forest Stewardship Council

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Christel Adick

Zur Konzeption des Buches	7
---------------------------------	---

Teil I: Regionale Bildungsentwicklungen

Jonathan Kriener

Bildung in den Arabischen Staaten	23
---	----

Christel Adick

Bildung in der Karibik	43
------------------------------	----

Claudia Richter

Bildung in Lateinamerika	65
--------------------------------	----

Volker Schubert

Bildung in den Ostasiatischen Staaten.....	85
--	----

Volker Schubert

Bildung in der Pazifikregion	109
------------------------------------	-----

Christel Adick

Bildung in Subsahara-Afrika	125
-----------------------------------	-----

Gregor Lang-Wojtasik

Bildung in Süd- und Westasien	147
-------------------------------------	-----

Teil II: Länderstudien

Claudia Richter

Das Bildungswesen in Brasilien	171
--------------------------------------	-----

Caroline Glöckner

Das Bildungswesen in China	191
----------------------------------	-----

Gregor Lang-Wojtasik

Das Bildungswesen in Indien..... 213

Sabine Meise & Volker Schubert

Das Bildungswesen in Japan..... 233

Laura Patricia Cruz Ruiz & Esther Hahm

Das Bildungswesen in Mexiko 259

Ina Gankam Tambo

Das Bildungswesen in Nigeria279

Christine Rehklau

Das Bildungswesen in Südafrika.....301

Autoren und Autorinnen.....319

Gregor Lang-Wojtasik

Das Bildungswesen in Indien¹

Seit den 1990er Jahren des 20. Jh. hat sich Indien (Bharat Ganrajya, Republic of India) als Teil der Region Südasien auf den Weg der Globalisierung gemacht und es wurden insbesondere im ökonomischen Kontext weit reichende Reformen eingeleitet. Mit dem ‚Aufstieg einer asiatischen Weltmacht‘ (Rothermund 2008) und dem damit einhergehenden ‚Abschied von Gandhi?‘ (Imhasly 2006) stellt sich die Frage, inwieweit es der nach eigenem Bekunden größten Demokratie der Welt gelingen wird, die gesamte Bevölkerung in den fundamentalen Transformationsprozessen zu begleiten und die lange Tradition partizipativer Strukturen in einem konstruktiven Sinne für die Anpassungsfähigkeit an neue Gegebenheiten zu nutzen. Dabei stehen seit der Unabhängigkeit – neben der Umsetzung einer allgemeinen und qualitativ hochwertigen Schulbildung für alle – folgende Bereiche auf der Agenda: Erhöhung des Lehrpersonals und Verbesserung der Infrastruktur v.a. in ländlichen Regionen, Förderung der Alphabetisierung und Gleichberechtigung von Frauen sowie ein Gleichheit fördernder Umgang mit Minderheiten (NUEPA 2008, S. 17; Lall 2009).

Schulische Bildung gilt als entscheidender Motor gesellschaftlichen Fortschritts und nationaler Identität (Pathak 2007; Lall 2009) – insbesondere im Zeitalter der Globalisierung (Lang-Wojtasik 2008). Dabei stehen Modernisierung und Traditionalität in einer spannungsreichen Beziehung. Interessant ist, was die Entwicklungen der Globalisierung für die Gegenbewegung einer Fundamentalisierung bedeuten (Lall 2009).

Im folgenden Beitrag wird versucht, Eckpunkte des indischen Bildungswesens zunächst im Kontext historischer und gesellschaftlicher Aspekte zu beschreiben. Daran anknüpfend wird die Geschichte des indischen Bildungswesens dargestellt (Kap. 2). Das dritte Kapitel befasst sich ausführlich mit dem heutigen Bildungswesen. Im vierten Kapitel werden schließlich aktuelle Herausforderungen als Zukunftsaufgabe erläutert.

1. Historischer und gesellschaftlicher Kontext

Ab dem vierten Jh. v. Chr. gibt es eine Zivilisation im Indus-Tal (Indus- oder Harappa-Kultur) (Rothermund 1995a). Im ersten gesamtindischen Großreich der Maurya-Dynastie (ca. 320 bis 180 v. Chr.) ist die Zeit Ashokas (294 bis 232 v. Chr.) hervorzuheben, in der sich das Reich ausbreitet und von einer kulturellen Blüte im Kontext eines ‚säkularisierten Buddhismus‘ gesprochen werden kann. In der Folge regieren Brahmanen und von ihnen legitimierte Könige. Im Vorfeld der Errichtung des Delhi-Sultanats (1206) wird ab der Herrschaft von Muhammad

¹ Dieser Beitrag ist Asit Datta gewidmet. Für kritische Anregungen danke ich Vibha Surana, Mumbai und Benjamin Pütter, Freiburg.

von Ghor ein militärfeudalistisches Staats- und Verwaltungssystem von Westasien nach Indien gebracht, in dessen Folge sich der Islam ausbreitet und die Moghul-Herrschaft v.a. in Nord- und Zentralindien (16. bis Mitte des 18. Jh.) etabliert. Der Großmogul Akbar (1542 bis 1605) bemüht sich um einen Ausgleich zwischen Hindus und Moslems.

Ab dem 16. Jh. gibt es Handelsstützpunkte der Portugiesen (ab ca. 1505) v.a. an der West- und der Franzosen v.a. an der Ostküste (ab ca. 1673) (Rothermund 1995a). Mit der privaten Ostindiengesellschaft beginnt die britische Kolonialherrschaft, die ab 1857 direkt von der britischen Krone verwaltet wird. Die Einbindung in den Weltmarkt und massive Veränderungen der agrarisch geprägten Gesellschaft bedeuten eine Zerschlagung der eigenständigen Textilproduktion und die Veränderung des Steuerrechts unter dem Motto ‚teile und herrsche‘. Die Steuereintreiber werden als Landeigentümer mit Erbrecht etabliert (zuvor alle zwei bis drei Jahre ausgetauscht). Diese setzen Personen ein, die das Agrarland an die Bauern verpachten und für sie die Steuern eintreiben (Datta 1993, S. 65ff.). Das über Jahrhunderte gewachsene und bewährte Gleichgewicht von Ackerbau und Handwerk sowie Landwirtschaft und Handel wird fundamental gestört.

Nach der Rückkehr aus Südafrika beginnt Mohandas K. Gandhi 1915 seine dort entwickelte Methode des gewaltfreien Widerstandes auf den Unabhängigkeitskampf Indiens (1885-1947) zu beziehen. Die Unabhängigkeit geht einher mit der Dreiteilung in West- und Ost-Pakistan sowie Indien und einer der größten Völkerwanderungen der Menschheitsgeschichte (ca. 15 bis 20 Mio. Menschen) von Hindus in West- und Ostpakistan nach Indien sowie Moslems in umgekehrter Richtung.

Indien ist eine sozialistisch-demokratische Republik (Verfassung von 1950) mit einer stabilen parlamentarischen Demokratie, trotz Spannungen und kriegerischen Auseinandersetzungen mit Pakistan und China, die alle im Besitz von Atomwaffen sind (Racine 2009). Insbesondere im Nordosten (eine Region zwischen Bhutan, China, Myanmar und Bangladesch) gibt es über 70 verschiedene bewaffnete Gruppen, die teilweise mit Unterstützung Pakistans oder Bangladeschs operieren (Nepram 2009).

Die Bevölkerung von ca. 1,2 Mrd. Menschen (www.censusindia.net/) lebt auf einer Landfläche von ca. 3,28 Mio. qkm und wird zentralistisch-föderativ verwaltet. Derzeit existieren 28 Bundesländer (*states*), sechs Bundesterritorien (*Union Territory*) und das Hauptstadtterritorium von Delhi². Es gibt 593 *districts* (Regierungsbezirke) und 5 463 *sub-districts*. Uttar Pradesh ist am dichtesten, Sikkim am niedrigsten besiedelt. Gut ein Drittel der Bevölkerung ist jünger als 15 Jahre und etwa 7,5% der Bevölkerung sind über 65 Jahre alt. Etwa 70% der Bevölkerung leben in ländlichen Regionen (www.censusindia.gov.in/). Die Schere der Wohlstandsverteilung öffnet sich immer mehr und die ‚20:80-Gesellschaft‘ (Rifkin) wird auch in Indien greifbarer. Während nach UNDP-Angaben etwa 40% der Bevölkerung als absolut arm gelten (\$ 1,25/Tag) und etwa 76% von weniger als zwei Dollar pro Tag leben (UNDP 2009), orientiert sich eine wachsende Mittelschicht (ca. 20%) an westlichen Lebensstandards. Seit 2001 gilt Indien – gemessen an der Kaufkraft – als viertgrößte Wirtschaftsnation der Welt (http://business.gov.in/indian_economy/index.php) und als eine der sechs am stärksten wachsenden Ökonomien (9% von 2007-2008; Regierungsprognosen für 2008/09: 7,1%) (www.worldbank.org.in/). Diese Platzierung wird relativiert, wenn man das Pro-Kopf-Einkommen nach Kaufkraft betrachtet, wo Indien den

2 Union Territories (inkl. Delhi) unterstehen der zentralen Verwaltung des Präsidenten.

108. Platz erreicht, was ein Hinweis auf die sehr unterschiedliche Verteilung der ökonomischen Mittel ist (Bulard 2009, S. 42). Bezogen auf den Stand der menschlichen Entwicklung belegt Indien beim Human Development Index Platz 134 von 182 Ländern (UNDP 2009). Nach Weltbank-Angaben liegt die durchschnittliche Lebenserwartung bei Geburt bei 64 Jahren und die Kindersterblichkeit beträgt 57 pro Tausend Lebendgeburten. 450 Frauen sterben pro 100 000 Lebendgeburten und 46% der Kinder unter fünf Jahren gelten als untergewichtig (World Bank 2009b). Die beschriebenen Unterschiede können regional stark variieren.

Indien ist durch ethnische Vielfalt geprägt, die sich in drei Gruppen einteilen lässt: Indo-Arier im Norden, Draviden im Süden sowie *Adivasis*³ auf dem gesamten Subkontinent (Schwerpunkt im ‚Tribal Belt‘ Nordwest- und Zentralindiens). Es gibt 22 offizielle Hauptsprachen (Amtssprachen Hindi⁴ und Englisch) sowie zwischen 544 und fast 1 600 lokale Sprachen und Dialekte (Berger 1995, S. 101; NUEPA 2008, S. 9). In Indien sind vier Sprachgruppen vertreten. Dies sind in der Mehrzahl indoarische Sprachen vor allem im Norden (v.a. Asamiya, Bengali, Dogri, Gujarati, Hindi, Kashmiri, Konkani, Maithili, Marathi, Nepali, Oriya, Panjabi, Sanskrit, Sindhi, Urdu), dravidische Sprachen im Süden (v.a. Kannada, Malayalam, Tamil, Telugu) sowie Mundasprachen der *Adivasis* und sino-tibetische Sprachen v.a. in Nordostindien (Berger 1995). Die verschiedenen Sprachen haben bezüglich ihrer Struktur nichts miteinander zu tun und dadurch wird die Förderung einer gemeinsamen nationalen Sprache erschwert. Die meisten gebildeten Menschen Indiens sind bi- oder häufig trilingual. In den Schulen wird spätestens seit den Empfehlungen der Kothari-Kommission (1964) eine Drei-Sprachen-Politik favorisiert – Muttersprache oder Sprache des Bundeslandes/-territoriums, Hindi oder Englisch als Amtssprachen, weitere moderne indische Sprache oder Fremdsprache, die keine der beiden anderen Sprachen ist (Gupta 2007, S. 89f.).

Im säkularen Indien werden alle Religionen gesetzlich als gleichwertig betrachtet. 80,5% der Bevölkerung sind Hindus, fast 13,4% Moslems (eine der weltweit größten muslimischen Populationen). Weitere Religionen sind Christentum (2,3%), Sikhismus (1,9%), Buddhismus (0,8%), Jainismus (0,4%) und viele andere (z.B. Parsismus, Judentum) (www.censusindia.gov.in/).

In Indien leben mehr Männer als Frauen (1 000/933). Dabei ist das Verhältnis in den Städten (1 000/946) ausgewogener als auf dem Land (1 000/900) (www.censusindia.gov.in/). Das Frauendefizit ist vor allem ein Phänomen der nordindischen Bundesländer Uttar Pradesh, Bihar und Rajasthan, während es im südlichen Bundesland Kerala sogar einen Frauenüberschuss gibt. Die weibliche Diskriminierung ist eher ein Phänomen patriarchal-ländlich geprägter Gegenden Nordindiens, in denen Jungen gegenüber Mädchen bezüglich ihrer Ernährung, medizinischen Versorgung und ihren Bildungsmöglichkeiten bevorzugt werden (Rothermund 2008, S. 226ff.). Verallgemeinerbare Aussagen sind allerdings auch hier schwierig. Nach wie vor werden – auch in den südlichen Bundesländern – gezielt weibliche Föten abgetrieben, da ihr ‚Nachhaltigkeitswert‘ im Vergleich zu Jungen geringer eingeschätzt wird – immerhin muss für sie –

3 Wörtlich ‚Erster Bewohner‘/‚Ureinwohner‘ oder auch *Scheduled Tribes*; zur aktuellen Situation der *Adivasis* in Indien: Südasien 3/2008.

4 Bei der Klassifizierung der Nationalsprache Hindi als Mehrheitssprache muss bedacht werden, dass eigenständige Sprachen wie Bhojpuri, Magahi, Maithili oder Rajasthani eher aus politischen Gründen (hohe Sprecherzahl) als Dialekte des Hindi betrachtet werden (Berger 1995).

gesetzlich verbotene – Mitgift bezahlt werden. Um den Anteil von Frauen in politischen Ämtern zu erhöhen, gibt es für sie z.B. Quoten von 33% bei Kommunalwahlen. Zudem gibt es eine sehr aktive Frauenbewegung mit einer langen Tradition.

Die ‚Einheit der Vielfalt‘ ist das herausragende Charakteristikum des Subkontinents, womit gleichzeitig die größten Herausforderungen für die Anstrengungen eines nationalen Zusammenhalts verbunden sind. In Artikel 46 der indischen Verfassung wird ein besonderer Schutz benachteiligter Bevölkerungsgruppen festgelegt, zu denen insbesondere die *Dalits*⁵ und die *Adivasis* gehören⁶ (zit. n. Bhatt 2005, S. 1). Staatlicherseits existieren Quoten positiver Diskriminierung zum Ausgleich sozialer Disparitäten für *Dalits* (16,2% der Bev.), *Adivasis* (8,2% der Bev.) und OBC (Other Backward Classes; ca. 25%)⁷ im Bildungsbereich, im Staatsdienst und in den Parlamenten. Neben diesen staatlichen Versuchen zur Verbesserung der Situation marginalisierter Gruppen gibt es in der ‚größten Demokratie der Welt‘ eine lange Tradition unzähliger sozialer Aktionsgruppen, die immer wieder an die bekannten Missstände erinnern, neue aufdecken und versuchen, den Benachteiligten eine Stimme zu geben und sie an partizipativen Prozessen zu beteiligen.

2. Geschichte des Bildungswesens

Die Geschichte der Bildungsinstitutionen beginnt in Indien mit der Einrichtung von Schulen und höheren Bildungsanstalten in Hindu-Tempeln (ab etwa 1 000 v. Chr.). Die Bildung im Gurukul (Familie des Guru/Lehrer) war allerdings nur einer kleinen Elite vorbehalten. Ab etwa 600 v. Chr. etabliert sich buddhistische Klosterbildung; z.B. in der Universität von Nalanda, die zu ihrer Zeit die größte Asiens war. Mit der Ankunft des Islams entstehen auch damit assoziierte Bildungseinrichtungen (v.a. Maktabas und Madrasas) (Gupta 2007, S. 70-84; Pathak 2007, S. 28-44). Darüber hinaus gibt es mit der Verbreitung anderer Religionen auch entsprechende – durch die Verfassung geschützte (Artikel 29 und 30) – Bildungseinrichtungen (z.B. Jains und Sikhs) (Gupta 2007, S. 89). Die Wurzeln eines modernen Bildungssystems nach europäischem Vorbild gehen zurück auf Schulen christlicher Missionare im allgemeinbildenden Bereich und in

5 Wörtlich ‚die Zertretenen, Zerbrochenen‘; in Indien offiziell Scheduled Castes (SC). Der Begriff umfasst die ‚Unberührbaren‘, ‚Paria‘ (Ausgestoßener) oder ‚Harijan‘/‚Kinder Gottes‘, wie Gandhi positiv diskriminierend formulierte. Der Begriff ‚Kastenlose‘ ist zu undifferenziert, da *Dalits* zwar außerhalb des vierstufigen Varna-Systems (Brahmanen/Priester und Intellektuelle, Kshatriya/Krieger und Fürsten, Vaishya/Händler und Landwirte, Shudra/Handwerker und Pachtbauern) stehen, aber gleichzeitig Teil des Jati-Systems (Jati = Geburtsgruppe) sind.

6 Dabei ist der Zusammenhang von Kaste, Religion und Klasse im Kontext eines universalen Verständnisses der Menschenrechte besonders hervorstechend. Einen gelungenen Überblick zur Situation der *Dalits* und *Adivasis*, die an manchen Stellen auch als ‚indische Apartheid‘ bezeichnet wird, bietet: Evangelisches Missionswerk Deutschland 2009.

7 Nach dem Abschlussbericht der Mandal-Kommission (1978-1980) gehören zu den Benachteiligten neben den *Dalits* und *Adivasis* auch die Other Backward Classes (3 743 gesellschaftliche Gruppen). Der Bericht geht auf eine Mitte der 1950er Jahre tagende Kommission zurück, deren Empfehlungen politisch nicht durchgesetzt werden konnten. Die Vorschläge der Mandal-Kommission traten 1990 in Kraft. Demnach werden 49,5% der Bevölkerung als ‚backward‘ eingestuft (Böck/Rao 1995, S. 128ff.). Auf der Grundlage aktueller Untersuchungen in Westbengalen muss festgehalten werden, dass die *Dalits* und *Adivasis* hinsichtlich ihrer ‚Rückständigkeit‘ auf jeden Fall um muslimische Menschen in ländlichen Regionen erweitert werden müssten (Sen 2009b).

der College-Bildung (Bhatt 1995). Folgenreich für heutige Trends ist die britische Kolonialherrschaft, in der Bildungsvorstellungen zur Förderung kolonialer Verwaltung institutionalisiert werden. Dabei hat es v.a. im Bereich der höheren Bildung bemerkenswerte Versuche gegeben, nationale Bildungsanstalten in einer Synthese nationalen Bewusstseins und den Prinzipien der Kolonialmacht zu etablieren (Fischer-Tiné 2003). Die Universitäten von Mumbai (Bombay), Chennai (Madras) und Kolkata (Kalkutta) werden 1857, die Universität von Allahabad 1887 gegründet. Sie dienen zunächst als Prüfbehörden für die ihnen angeschlossenen Colleges und geben so die Standards britischer höherer Bildung vor (Rothermund 2008, S. 231). Ab Ende der 1890er Jahre werden jene Bewegungen stärker, die eine Rückbesinnung auf die indische Bildungstradition im Sinne einer Abkehr von der Kolonialmacht fordern. Im Unabhängigkeitskampf (1885 bis 1947) wird massiv die Forderung nach einer Bildung für alle erhoben. Stellvertretend für andere seien hier die 1901 von Rabindranath Tagore gegründete dörfliche Ashram-Schule Santiniketan („Ort des Friedens“), die 1919 zur Reformuniversität Visvabharati („Welt-Universität“) erweitert wurde (Datta 2002), und die Bildungsidee Nai Talim („Neue Bildung“) von Mohandas K. Gandhi genannt (Lang-Wojtasik 2002).

Ein Ringen um nationale Identität ist für den Bildungsbereich bis heute bedeutsam. Das ‚nationbuilding‘ durch Bildung war z.B. eines der zentralen Anliegen der hindunationalistischen BJP (Bharatiya Janata Party), die von 1998 bis 2004 die Zentralregierung stellte. Als eine der ersten Maßnahmen der neuen Regierung wurde ein Neuentwurf des nationalen Rahmen-Curriculums vorgelegt, das alle zehn Jahre neu erscheint und für die Ministerien der Landesregierungen als Richtschnur für die Gestaltung der Lehrpläne im Allgemeinen Bildungsbereich sowie zur Erstellung der Schulbücher dient. Nach Auffassung der BJP-Kritiker enthält das Rahmen-Curriculum – neben einem konservativen Frauenbild – eine Verherrlichung hinduistischer Leistungen in der indischen Geschichte, eine Abwertung muslimischer Errungenschaften und marginalisierter Bevölkerungsgruppen – insbesondere der *Dalits* (Fischer-Tiné 2003). Das Ziel sei gewesen, die Hindutva (einheitliche Hindu-Nation) im Bildungsbereich als nationale Identität zu etablieren, was deshalb erstaunlich ist, weil diese seit Generationen auf der Einheit in Vielfalt basiert und spätestens seit der Unabhängigkeit eine säkulare Demokratie verfassungsmäßige Grundlage ist.

In Artikel 45 der 1950 verabschiedeten Verfassung ist das visionäre Ziel festgeschrieben, eine achtjährige Grundbildung (*Elementary Education*⁸) für alle Kinder und Jugendlichen (sechs bis 14 Jahre) innerhalb von zehn Jahren umzusetzen. Das bis heute nicht erreichte Ziel wird immer wieder verschoben (Bhatt 2005, S. 49), derzeit auf das Jahr 2012.

Die Bildungsgeschichte Indiens nach 1947 ist geprägt von Expertenrunden, die meist dezidiert bekannte Probleme benennen und in politische Empfehlungen gießen (Aggarwal 2000, S. 85-94).

Die Empfehlungen der Kothari-Kommission (1964 bis 1966) gelten als Grundlage der folgenden Bildungsreformen (Kothari-Commission-Report; zit. n. Aggarwal 2000, S. 75). Rajiv Gandhi kündigt 1985 eine neue National Policy on Education (NPE) an (1986 verabschiedet und 1992 überarbeitet). Parallel dazu wird ein Programme of Action (PoA) verkündet (Government of India 1986; 1992). Mit der NPE sollen die bildungspolitischen Grundlagen Indiens gelegt

8 Elementary Education umfasst in Indien acht Jahre (Grundschule und weiterführende Sekundarbildung) und ist somit etwas anderes als Elementarbildung im deutschen Kontext.

werden, um die Bevölkerung und Gesellschaft wissenschaftlich und ökonomisch für das 21. Jh. fit zu machen. Zentrales Ziel ist die Universalisierung der Bildung bis zum Beginn des 21. Jh. Offiziell werden die Forderungen der Kothari-Kommission bekräftigt, aber nicht umgesetzt, wie der Bericht des CABE (Central Advisory Board of Education; ‚Acharya Rammamurti Report‘) unterstreicht (Gupta 2007, S. 90).

3. Das heutige Bildungswesen

Strukturelle Charakteristika

Das nach China zweitgrößte Bildungssystem der Welt ist weiterhin britisch geprägt und in seiner Komplexität und Vielfalt schwer darstellbar. Seit der NPE von 1986 soll bundesweit ein für alle Menschen zugängliches Bildungswesen mit vergleichbarer Qualität und Struktur eingerichtet werden. Nach optionalen Vorschulangeboten⁹ sollen die ersten zehn Jahre in eine achtjährige *Elementary Education* (fünf Jahre Primary und drei Jahre Upper Primary oder Middle School) und eine zweijährige Sekundarbildung aufgeteilt sein. Nach wie vor gibt es aber in den einzelnen Bundesländern und Bundesterritorien auch variable Längen der *Elementary Education* (5+3 od. 4+4 sowie 4+3 od. 5+2) und der Sekundarbildung (zwei und drei Jahre) (Chandra 2003a; Gupta 2007)¹⁰. Daran soll die zweijährige höhere Sekundarbildung (akademisch oder berufsorientiert) sowie die tertiäre Bildung angeschlossen werden können. Die tertiäre Bildung wird an über 18 000 Colleges und derzeit 425 Universitäten angeboten (davon 20 zentral verwaltete Bundeseinrichtungen) (NUEPA 2008, S. 46ff.). Es gibt bis zum Abschluss der 12. Klasse das Angebot alternativer Bildungsgänge – *Elementary Education* in Non-Formal Centers, Sekundar- und Höhere Sekundarbildung in Open Schools (Chandra 2003a, S. 27f.; Sujatha 2002) sowie tertiäre Bildung in neun Open Universities (Chandra 2003a, S. 43f.). Das Open School Angebot Indiens ist mit über 1,4 Mio. Schüler/innen das größte der Welt (Gupta 2007, S. 98).

9 Vorschulen in städtischen Regionen werden weitgehend privat angeboten, in ländlichen Regionen sollte nach der überarbeiteten NPE von 1992 und nach den Konferenzen von Jomtien und Dakar ein Ausbau stattfinden. Derzeit gibt es v.a. Anganwadis (finanziert aus Bundesmitteln des Integrated Child Development Services, einem der größten Anbieter für über 12 Mio. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren) und Balwadis (finanziert aus Landes- oder kommunalen Mitteln) mit einem Fokus auf unterprivilegierte Gruppen der Gesellschaft, NGO-organisierte Zentren für frühkindliche Erziehung, private Kinderkrippen und -gärten sowohl außerhalb, als auch als Teil von Privatschulen, mobile Kinderkrippen (finanziert durch das Central Social Welfare Board), städtische Tageszentren (organisiert durch ehrenamtliche Organisationen oder NGOs) v.a. für benachteiligte Kinder sowie selbstorganisierte Kindergruppen in Dörfern (Chandra 2003a, S. 10f.; Gupta 2007, S. 93ff.).

10 Darüber hinaus gibt es Variationen in den Bundesländern und Bundesterritorien nach wie vor z.B. beim Einschulungsalter (zwischen fünf oder sechs), der Unterrichtssprache (staatliche Schulen unterrichten in der Regel in der Landes- oder Regionalsprache, während in Privatschulen Englisch Standard ist), dem Beginn der Schuljahre, den Ferienzeiten (in den meisten Gegenden in den heißen Sommermonaten, in den Gebirgsregionen eher in den Wintermonaten) (Gupta 2007, S. 93).

Bildungsadministration

Die zentralistisch-föderative Struktur des Subkontinents hat auch Konsequenzen für die Bildungspolitik und -administration. Zwar liegt die Bildungshoheit weitgehend bei den Ländern, es gibt aber zentrale Institutionen auf der Bundesebene mit weitreichenden Konsequenzen für das Bildungswesen¹¹. Das NCERT (National Council of Educational Research and Training) in Neu Delhi hat die Aufgabe, die Zentralregierung und die Regierungen der Bundesländer in allen Fragen der Schulbildung akademisch zu unterstützen und zu beraten. Eine seiner Aufgaben ist es auch, alle zehn Jahre ein nationales Rahmen-Curriculum für die allgemeinbildenden Schulen vorzulegen, das in einen grundlegenden Lehrplan übersetzt wird, an dem sich die (Fort-)Entwicklung der Schulbücher auf den verschiedenen Schulstufen orientieren sollen (www.ncert.nic.in). Diese werden dann den 42 Prüfungskommissionen des Landes empfohlen¹². In den Prüfungen geht es vor allem darum, den Stoff des im Schulbuch vorgesehenen Schuljahres wiedergeben zu können (Gupta 2007, S. 92).

Die NUEPA (National University of Educational Planning and Administration) untersteht direkt dem Bildungsministerium bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Autonomie. Durch die Institution werden Forschung, Training und Beratung im Bereich Bildungsplanung und -verwaltung durchgeführt, gefördert und koordiniert (derzeit zehn Abteilungen) (www.nuepa.org). Die *University Grants Commission* (UGC) hat seit 1956 die Aufgabe der Mittelverteilung sowie der Koordination, Festlegung und Einhaltung von Standards der Institutionen in der tertiären Bildung, wozu auch die Richtlinien für Lehre, Prüfungen und Forschung gehören. Neben der Hauptstelle in Neu-Delhi operiert die UGC von sechs regionalen Zentren in Pune (Maharashtra), Hyderabad (Andhra Pradesh), Kolkata (Westbengalen), Bhopal (Madhya Pradesh), Guwahati (Assam) und Bangalore (Karnataka) aus (www.ugc.ac.in).

Elementary Education

Im allgemeinbildenden Bereich gibt es eine Koexistenz staatlicher, semi-staatlicher und privater Schulen. Der Ausbau des letzteren Typs betrifft zwei Formen: Schulen für Kinder aus unteren sozialen Schichten (low-fee-private)¹³ und Schulen, die vor allem von der städtischen Mittel- und Oberschicht präferiert werden. Beide Formen erfahren eine vermehrte Unterstützung durch die Regierungen der Bundesländer und Bundesterritorien; allerdings ist dieser Sektor weitgehend unreguliert, da staatliche Auflagen nur dann verbindlich sind, wenn staatliche Mittel fließen (Informationen 2009). Private Schulen des zweiten Typs werden zunehmend auch von weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen nachgefragt, die massive finanzielle Belastungen auf sich nehmen. Hauptgründe dafür sind die

11 Das Management im Primarbereich reicht von der Ebene der Zentralregierung (Government of India, Department of Education im Ministry of Human Resource Development), über das Ministerium des Bundeslandes, das Zilla Parishad auf der Distriktebene, das Panchayat Samiti auf der Blockebene bis hin zur lokalen Ebene des Gram Panchayat Surpanch (auf dem Dorf) als politischer Partner des Schulleiters oder Dorf-Bildungskomitees und schließlich zur Lehrkraft in den Schulen (Ramachandran et al 2005, S. 4).

12 Prüfungen werden des Weiteren von verschiedenen Stellen abgenommen: Central Board of Secondary Education (CBSE), Indian Certified School Examination (ICSE), State Board of Examinations (SBE), Matriculation Board of Examination (MBE) (Gupta 2007, S 92).

13 Die Grenze zum non-formalen Angebot von NGOs, die in der Regel auch eine geringfügige Schulgebühr erheben, scheint an manchen Stellen fließend zu sein.

Unzufriedenheit mit der Qualität staatlicher Schulen und das zunehmende Bewusstsein für die ökonomische Notwendigkeit der Globalisierung, Englisch zu lernen (Gupta 2007, S. 99f.). Der Faktor (Un)Zufriedenheit wird auch in einer Studie im ländlichen West-Uttar Pradesh deutlich. Eltern von Kindern in low-fee-private-Schulen sind in der Regel mit dem dortigen Bildungsangebot zufriedener als in staatlichen Schulen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Hälfte des betrachteten Samples nicht die Kosten für diese Schulform aufbringen kann (Härmä 2009).

Im Public Report on Basic Education von 1999 (Feldstudien in ländlichen Regionen Bihars, Madhya Pradeshs, Rajasthans, Uttar Pradeshs und Himachal Pradeshs) wird deutlich, dass 20 % der staatlichen Schulen nur eine Lehrkraft haben und über keine adäquaten Räumlichkeiten verfügen, 58% der Schulen hätten kein Trinkwasser für die Schüler/innen und 70 % keine sanitären Einrichtungen. Im gleichen Bericht wird darauf hingewiesen, dass zwar die Löhne der Lehrkräfte an staatlichen Schulen ein Drittel höher seien als an privaten, dass aber 25% der Lehrkräfte nicht zum Unterricht kämen und 50% der anwesenden Lehrkräfte keinen Unterricht hielten (PROBE-Team 1999; Gupta 2007, S. 100). Dieser Trend wird im Pratchi-Report (Pratchi Trust 2002; Sen 2005) mit einem Schwerpunkt in drei Distrikten Westbengalens¹⁴ und in einer Weltbank-Studie aus dem Jahr 2004 bestätigt (Kremer et al 2004). Auf der Grundlage von Überraschungsbesuchen in 20 Bundesländern wird hier bundesweit eine Abwesenheit von 25% festgestellt. Diese variiert von 15% in Maharashtra bis zu 42% in Jharkhand mit einer Tendenz zu höheren Prozentzahlen in den ärmeren Bundesländern. Interessant ist dabei, dass trotz höherer Bezahlung der älteren und höher qualifizierten Lehrkräfte bzw. Schulleitungen die Abwesenheit dieser Personen gegenüber den regulären Lehrkräften zunehmend ist.

Die Einführung des Shiksha Karmi („Bildungsarbeiter“) Projekts im Bundesland Rajasthan (1987) gilt als hoffnungsvolles Beispiel, um das Problem des Lehrenden-Absentismus in den Griff zu bekommen. Mit finanzieller Unterstützung der Swedish International Development Cooperation Agency wird die abwesende Primarschullehrkraft in ländlichen, schlecht zugänglichen Gegenden durch eine lokale „Barfuß-Lehrkraft“ ersetzt, die für ihre Tätigkeit ein Honorar bekommt. Die Voraussetzung dafür ist der Abschluss der *Elementary Education* und die Teilnahme an einem intensiven Trainingsprogramm. Durch dieses Bildungsangebot sollen insbesondere Mädchen gefördert werden. Als Erfolgsfaktor gilt, dass die Shiksha Karmis durch ihre lokale Ansässigkeit die Adressaten umfassend erreichen können. Die Motivation für die Tätigkeit wird wichtiger als eine lange formale Ausbildung eingeschätzt. Letztere könne durch spezifisches Training ausgeglichen werden (Chandra 2003c, S. 169f.; Ramachandran et al 2005, S. 18).

Ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot kann dann sein Potential entfalten, wenn die Lehrenden motiviert sind, Lernende mit Bildungsangeboten zu konfrontieren und sie gesellschaftsfähig zu machen. In einer Studie zur Motivation und Tätigkeit von Lehrkräften in Indien mit qualitativen Teilstudien in Rajasthan wird ein ernüchterndes Bild gezeichnet. Die erfreuliche Steigerung der Einschulungszahlen würde mit der Tatsache korrespondieren, dass eine Mehrzahl der Kinder die Primarschule verlasse, ohne sich die Basiskenntnisse im Lesen und Schreiben anzueignen. Dabei überwiegt im untersuchten Sample ein anderes Ver-

14 Hier gibt es – bei aller Vorsicht – Hoffnungsschimmer. In Untersuchungen des Pratchi-Trusts (2001/02 bis 2008/09) wird eine Abnahme des Lehrenden-Absentismus in Primarschulen (von 20% auf 14%) und eine Verbesserung der Lehrendenversorgung festgestellt (Sen 2009a).

ständnis von Motivation als es die Forschenden annehmen. Weit verbreitet scheint die Annahme zu sein, es reiche, zum Job zu erscheinen, seine Pflicht zu erfüllen und das zu machen, was die Administration vorgibt. Dies ist ein Trend unabhängig von der Qualifikation, der Teilnahme an Trainings, dem Wohnort, Gender-Fragen oder der Bezahlung. Vor dem Hintergrund von Gesprächen mit weiteren Akteuren jenseits der Lehrenden (z.B. Schulverwaltung, NGOs) wird deutlich, dass es drei Gruppen von Lehrkräften gibt: 25 bis 30% werden als Lehrkräfte eingeschätzt, die – unabhängig von den Bedingungen – ihrer Tätigkeit motiviert nachgehen. Weitere 30% sind durch andere schulbezogene Tätigkeiten (Verwaltung, Organisation der Mittagsmahlzeiten etc.) so beschäftigt, dass sie Schwierigkeiten haben, ihrer Tätigkeit umfassend nachzukommen. Die verbleibenden 40 bis 45% werden als gleichgültig eingeschätzt; sie seien nicht motiviert und kümmern sich um nichts jenseits der Vorgaben (Ramachandran et al. 2005).

Infolge der NPE (1986) wurde 1995 das 1973 initiierte NCTE (National Council for Teacher Education) aus dem NCERT als eigenständige Einrichtung ausgegliedert. Es hat die Aufgabe, die Zentralregierung und die Regierungen der Bundesländer in allen Angelegenheiten der Lehrerbildung zu beraten sowie eine geplante und koordinierte Entwicklung des Lehrerbildungssystems voranzutreiben (Normen und Standards). Trotz Innovationsbestrebungen reicht für die Tätigkeit als Lehrkraft im Primarbereich in vielen Bundesländern der Abschluss der 10. Klasse. Upper-Primary-Lehrkräfte müssen die 11. Klasse abgeschlossen und an einem ein- oder zweijährigen Lehrerausbildungskurs der Schulverwaltung teilgenommen haben. Lehrende in Sekundarschulen haben i.d.R. die Sekundarschule abgeschlossen und in einem Ein-Jahres-Kurs den B.Ed. an einem universitätsangegliederten College erworben. Des Weiteren existieren verschiedene bundesfinanzierte Institutionen (vier regionale Colleges for Education sowie das National Institute for Education, Delhi). Die Abschlüsse M.Ed. und Ph.D. können an verschiedenen Universitäten erworben werden.

Die meisten der indischen Lehrkräfte in Primar- und Sekundarschulen haben ihre Ausbildung in Institutionen absolviert, die keinen Bezug zu Universitäten haben. Zur Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrenden werden verschiedene Vorschläge diskutiert und in den letzten Jahren sind 500 District Institutes of Education and Training (DIET) und 87 Colleges of Teacher Education (CTE) sowie 38 Institutes of Advanced Studies in Education neu eröffnet worden. Die Tätigkeit als Lehrkraft bedeutet einen Aufstieg insbesondere für Personen aus unteren Schichten, deren Familien dafür enorme Lasten auf sich nehmen. Die Aufnahmegebühren für das Studium müssen im Anschluss refinanziert werden. Eine Möglichkeit dazu ist z.B. die parallele Tätigkeit in einer Privatschule oder die Erteilung privater Nachhilfestunden für Schüler/innen, die im regulären Unterricht nicht mitkommen. Dies öffnet erneut Türen für Benachteiligten jener Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihrer ökonomischen Situation Schwierigkeiten haben, den Sinn von Bildungsinvestitionen nachzuvollziehen (z.B. wenn die Kinder die erste Generation repräsentieren, die zur Schule gehen kann) und das Geld aufzubringen, private Nachhilfestunden zu bezahlen. Amartya Sen schlägt in diesem Zusammenhang auf der Grundlage aktueller Untersuchungen in Westbengalen vor, eine Curriculumreform auf den Weg zu bringen, um zumindest im Primarbereich den Druck der Stofffülle von den Kindern und ihren Eltern zu nehmen. Es sei nicht hinzunehmen, dass Kinder ab der ersten Klasse darauf angewiesen wären, das Klassenziel nur mit häuslicher oder privater Nachhilfeunterstützung erreichen zu können. Dies gelte ins-

besondere für die benachteiligten Bevölkerungsgruppen, wenn *Elementary Education* für alle aufrichtig umgesetzt werden und nicht ein Recht der Privilegierten bleiben solle (Sen 2009b).

Mit den im Rahmen der NPE (1986) vorgeschlagenen und seit 1991 umgesetzten *Minimum Levels of Learning* (MLL) wird im Primarbereich der Versuch unternommen, curriculare Standards festzuschreiben, ihre Übersetzbarkeit auf die konkrete Schulsituation zu gewährleisten, darauf bezogene Evaluationsinstrumente zu entwickeln und Orientierungen für Lehrkräfte zu schaffen. Am Umsetzungsprozess sind staatliche Stellen auf Bundes-, Länder-, Regionen- und Distriktebene sowie NGOs und andere Initiativen beteiligt. Dabei geht es um eine Überarbeitung existierender Curricula im Hinblick auf Kompetenzorientierung und pädagogische Wertschätzung sowie eine stärker schulbezogene Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Die MLLs gelten mittlerweile in fast allen Primarschultypen als Orientierungspunkt (Chandra 2003b, S. 5; 2003c, S. 129-141). Das 2005 verabschiedete und ab 2006 geltende nationale *Rahmencurriculum* für allgemeinbildende Schulen sieht ein Lernen vor, das stärker ‚fun and child-friendly‘ gestaltet sein soll (NCERT 2005; Gupta 2007, S. 101).

Höhere Bildung

Verschiedene Tertiärbildungseinrichtungen sind international renommierte Eliteinstitutionen v.a. im Ingenieurs-, Wirtschafts- und Medizinbereich, die auch einen beachtlichen Brain Drain – v.a. in die USA – nach sich ziehen. Mögliche Abschlüsse sind Bachelor-, Master- und Pre-Doctoral-/Doctoral- sowie Diplomabschlüsse. Die Erfolge Indiens im Bereich der neuen Informationstechnologien, Nuklear- und Weltraumforschung sind beeindruckend. Immerhin war es Jawaharlal Nehru als erster Premierminister des unabhängigen Indiens, der – im Gegensatz zu Gandhi – in den Wissenschaften eine Produktivkraft sah und sich massiv für die Förderung der IITs (Indian Institutes of Technology) einsetzte. In diesen Einrichtungen, die sich am Vorbild des MIT (Massachusetts Institute of Technology) orientierten, sollte Spitzenforschung betrieben werden, um die zukunftsorientierte Entwicklung des Landes maßgeblich voranzubringen (Hartnack 2003). Bedeutsam ist, dass sich das Land nicht nur weltweite Spitzenpositionen in den ‚Zukunftstechnologien‘ erobert, sondern gleichzeitig bemerkenswerte „indigene Wissenschaftstraditionen vor allem in den Bereichen der Bewässerungskunde, der Metallurgie, den medizinischen Wissenschaften, der Astronomie, der Psychologie und der Mathematik“ existieren (ebd., S. 113). Die Teilhabe an höherer Bildung hängt nach wie vor allerdings weitgehend vom sozioökonomischen Status ab.

Um an einer der tertiären Bildungseinrichtungen aufgenommen zu werden, muss der All India Entrance Test absolviert werden. Dies streben die meisten der besten indischen Absolvierenden nach dem Abschluss der 12. Klasse an. Denn durch die Aufnahme in eine der Spitzeninstitutionen wird eine sich anschließende nationale oder internationale Karriere erhofft.

Der Anteil privater Anbieter (mit einem Schwerpunkt im Ingenieurs- und Medizinbereich) soll bis 2011/12 von 8% (2008) auf 20% erhöht werden. Im Bereich der technischen Bildung ist eine Steigerung auf 60% bis 2011/12 in Form des PPP (Public-Private-Partnership) geplant. Geplant ist auch der verstärkte Ausbau von Fachhochschulen v.a. in bisher nicht erschlossenen Gebieten (NUEPA 2008, S. 56f.). Auch hier wird die Frage zu stellen sein, wo die steigenden Absolventen-

zahlen tätig sein sollen. Immerhin gibt es bereits jetzt eine zunehmende Zahl von College-Absolventen ohne Job-Perspektiven.

Aktuelle Situation

Indien beherbergt eine der größten Zahlen von Analphabet/innen in Südasien und hat eine der größten Zahlen von Schulabbrecher/innen weltweit. Gleichzeitig verfügt das Land über ein beeindruckendes Potential internationaler tertiärer Bildung mit Höchstleistungen in den Zukunftsbereichen einer globalen Ökonomie.

Nach UNESCO-Angaben (2008) gelten etwa zwei Drittel der Bevölkerung als alphabetisiert (76% der Männer und 53% der Frauen). Gemessen an der Situation nach der Unabhängigkeit (1951: 18,33%; Chandra 2003a, S. 89) ist dies eine enorme Steigerung. Allerdings gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern (Kerala: 90,1% vs. Bihar: 47%¹⁵), den Regionen und Distrikten innerhalb der Bundesländer sowie zwischen Stadt und Land (79,9% vs. 58,7%). Vergleichbares gilt für die Einschulung von Kindern. Zwar sind die Bruttoeinschulungsraten in die Primarschulen erfreulich (Gesamt: 130%; Jungen: 129%; Mädchen: 111%), bei der Betrachtung einer tatsächlichen Beschulung müssen jedoch auch andere Aspekte berücksichtigt werden. Z.B. brachen 2004 fast 15% die Primarschule bereits in der ersten Klasse ab. Den Abschluss der fünften Klasse erreichen lediglich 73% und nur 44% die Sekundarbildung. Aktuelle indische Studien gehen davon aus, dass derzeit etwa 59 Mio. der schulfähigen Kinder nicht zur Schule gehen (Chauhan 2009). Die regionalen Unterschiede sind auch hier gravierend. Probleme bei der Einschulung im Primarbereich gibt es v.a. in Uttar Pradesh, Bihar, Rajasthan, Haryana, Jammu und Kashmir sowie Meghalaya (Chandra 2003a, S. 72-166).

Die Erreichung des seit 1950 anvisierten Ziels einer universalen Grundbildung wird immer wieder im Rahmen groß angelegter Initiativen und Programme formuliert. Bekräftigt wird dies im Right To Education Bill (2005), das mit dem 86sten Zusatzartikel zur indischen Verfassung (2002) gesetzlich vorbereitet wird und freie sowie verpflichtende Schulbildung für alle sechs- bis 14jährigen Kinder festschreiben soll. Darin sind klare Bestimmungen über Organisation und Struktur der *Elementary Education* formuliert worden. Das Gesetz wird zunächst 2006 vom Finanz-Komitee und der Planungskommission wegen Finanzierungsvorbehalten abgelehnt. Parallel verschreibt sich Indien einer Inclusive Education (UNESCO 2009) und unterstreicht damit, dass alles unternommen werden muss, um den Zugang zu guter Bildungsqualität und die Berücksichtigung grundlegender Lernbedürfnisse für alle Menschen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen umzusetzen (NUEPA 2008). Erst 2009 tritt das Gesetz in Kraft, und garantiert das Recht auf kostenlosen Besuch der achtjährigen *Elementary Education* ab 2012. Damit ist die flächendeckende Einrichtung staatlicher Nachbarschaftsschulen verbunden (Verwaltung durch Lehrkräfte, Eltern und staatliche Beamte). Abgeschafft wird so auch das Privileg der Schulleiter, über die Aufnahme von Schülern eigenständig zu entscheiden oder aber Aufnahmegebühren zu fordern. Zudem werden Privatschulen verpflichtet, ein Viertel

15 Betrachtet man in den beiden Bundesländern die Verteilung zwischen Frauen und Männern, wird das Bild noch extremer. Alphabetisierungsraten in Kerala (m/w) 94,2%/87,7%; Bihar (m/w) 59,7/33,1 (www.censusindia.gov.in/).

der Plätze für sozial Benachteiligte und Kinder mit Behinderungen bereitzustellen (ab der 9. Kl. dürfen allerdings Gebühren erhoben werden) (Zastiral 2009a; b).

Neuere indische Studien (z.B. Sankar 2007; Tara 2007; Chauhan 2009; Sen 2009a) zeigen durchweg, dass es beeindruckende Fortschritte in den Bemühungen um eine Bildung für alle gibt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Kernziele der Konferenzen von Jomtien im Jahre 1990 und Dakar im Jahre 2000 in weiter Ferne liegen. Das hat vor allem damit zu tun, dass die wahrnehmbare Expansion im Bildungswesen nicht mit dem Bevölkerungswachstum Schritt halten kann, und dass es insbesondere in der *Elementary Education* – und hier vor allem im ländlichen Bereich – nicht gelingt, soziale und regionale Ungleichheiten auszugleichen (z.B. Kumar 2006; Chauhan 2009). Benachteiligte Gruppen sind nach wie vor v.a. Mädchen, *Dalits*, *Adivasis*, *OBC* und Moslems. Hinzu kommen Kinderarbeiter in verschiedenen Formen (Kabeer/Nambissan/Subrahmanian 2003). Zur Erreichung der EFA-Ziele wird zu berücksichtigen sein, dass soziale Klassenschranken ein entscheidender Faktor für das schlechte Abschneiden vieler Kinder in ländlichen Regionen sind. Auch müssen die Bildungskontexte der Kinder in Betracht gezogen (v.a. bildungsferner Elternhäuser), das Primarcurriculum verschlankt, die Erreichbarkeit der gesetzten Ziele angestrebt und die Last der kaum finanzierbaren privaten Nachhilfe von den entsprechenden Bevölkerungsgruppen genommen werden (Sen 2009b).

Trotz der positiven Diskriminierung von Benachteiligten, die über Quotierung festgelegt wird, und der verschiedenen staatlichen Förderprogramme (Bhatt 2005, S. 143-147), stellt sich die Situation der betroffenen Bevölkerungsgruppen insbesondere im Bildungsbereich als schwierig dar. In einer Sekundäranalyse staatlicher Erhebungen bis Ende der 1990er Jahre kommt Bhatt (2005) zu dem Schluss, dass sich zwar die Alphabetisierungsraten von 1961 bis 1991 erhöht haben, dass sich aber der Abstand zu den Nicht-*Dalits* und Nicht-*Adivasis* vergrößert hat. Zudem wird auf die enormen Unterschiede dieses Abstandes im Vergleich der Bundesländer und im Vergleich bestimmter Distrikte hingewiesen sowie auf die erfreulichen Einschulungsraten im Primarbereich, die allerdings mit zunehmender Schuldauer abnehmen (ebd., S. 135-143).

Die aus dem Bereich der *Elementary Education* bekannten Herausforderungen setzen sich in der Sekundarbildung fort. Der demokratische Anspruch einer Sekundarbildung für alle scheint angesichts hoher Abbrecherquoten und Benachteiligung der bekannten gesellschaftlichen Gruppen noch schwieriger als in der *Elementary Education* zu sein. Um auch hier die Absolventenzahlen zu erhöhen, gibt es politische Anstrengungen, die Sekundarbildung – zu fast 60% in privater Hand – für alle zugänglich und abschließbar zu machen (NUEPA 2008, S. 42-46). Im Bereich der tertiären Bildung haben sich zwar die Anteile der benachteiligten Gruppen erhöht, sie entsprechen aber immer noch nicht den politisch gesteckten Zielen (ebd., S. 46-56).

Spätestens seit der National Policy on Education von 1986 und intensiviert in den 1990er Jahren (Lang-Wojtasik 2001) gibt es verstärkt spezielle Bildungsangebote für Drop- und Push-Outs von NGOs – auch in Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen –, um marginalisierte Gruppen der Gesellschaft zu erreichen. Dabei ist zu bedenken, dass die Vielfalt und Qualität der NGOs in Indien kaum zu überblicken ist. Erfolgreiche Organisationen wie RIVER (Rishi Valley Institute for Educational Resources) in Andhra Pradesh, Digantar, Bodh Shiksha Samiti oder SWRC (Social Work and Research Centre) in Rajasthan, Eklavya in Madhya Pradesh und Nali Kala in Karnataka können in der Regel durch ihre spezifischen Ansätze Modellcharakter beanspruchen, der bildungspolitisch bezogen auf

Zugang und Qualität gewürdigt wird – lokal begrenzt und verankert, flexiblere Organisation sowie Innovationsmöglichkeiten im Bereich der Curriculumentwicklung und der Lehrerbildung (Blum 2009). In diesem Kontext gibt es auch Versuche – z.B. in Assam und Uttar Pradesh –, muslimische Bildungseinrichtungen gezielt für die Bildung benachteiligter muslimischer Mädchen zu fördern (Chandra 2003b, S. 49). Des Weiteren existiert seit 1993/94 ein Programm zur Modernisierung islamischer Bildungseinrichtungen (Aufnahme von Fächern der allgemeinbildenden Schulen, wie z.B. Hindi, Englisch, Mathe usw.) (Chandra 2003c, S. 35f.).

Bei alledem bleibt die Frage prominent, in welcher Form staatliche und nicht-staatliche Stellen zusammen arbeiten können. Die Auffassung, non-formale Bildung von NGOs sei letztlich die ‚second-best‘-Alternative im Vergleich zu formaler Bildung, ist international verbreitet. Insbesondere bei Fragen des Überganges, also der Rückführung in das Gesamtsystem, müssen diese alternativen Bildungsformen auch in Indien erst noch den Beweis des generellen Besserseins antreten – insbesondere was die Angebotsflexibilität, die Einbindung der dörflichen oder städtischen Gemeinschaften, der erfolgreichen Beschulung von Mädchen und des Bildungsabschlusses betrifft. Zudem sind Bildungsanstrengungen dann vergeblich, wenn es keine weiterführenden Bildungs- oder Berufsmöglichkeiten gibt (Rose 2009). Zudem ist zu bedenken, dass bei aller Euphorie alternativer Bildungsformen eine entscheidende Größe nicht aus den Augen verloren werden darf: Schulische Bildung für alle ist zunächst eine Angelegenheit des Staates, insbesondere in einer Demokratie (Sadgopal 2006; Saxena 2006). Angesichts der angedeuteten Expansion privater Bildungsangebote ist somit Vorsicht bei der weiteren Liberalisierung des Bildungsmarktes geboten.

In der neueren Bildungsgeschichte Indiens mangelt es nicht an Ideen für groß angelegte Programme, um die bekannten Probleme anzugehen. Vielmehr mangelt es an ihrer nachhaltigen Umsetzung, damit sich die Reformen entfalten können (Chandra 2003b; Gupta 2007, S. 97f.).

4. Aktuelle Herausforderungen als Zukunftsaufgabe

Eine Steigerung der Alphabetisierungszahlen im ganzen Land und die Ermöglichung einer universalen *Elementary Education* bleiben die großen Handlungsfelder der indischen Bildungsagenda. Politisch gibt es einen immer wieder bekräftigten Willen, die bekannten Probleme des Bildungswesens anzugehen – etwa im 2005 verkündeten Aktionsplan, der als Rahmen des aktuellen 11. Fünf-Jahres-Planes (2007 bis 2012) gilt (NUEPA 2008, S. 11f.). Entscheidend scheint bei der Umsetzung Folgendes zu sein: Die Überwachung der Umsetzung beschlossener Ziele (Monitoring) und die Steigerung der Bildungsausgaben. Die in der National Policy on Education von 1986 avisierten 6% des Bruttoinlandsprodukts erscheinen angesichts der aktuellen 3,5% äußerst ambitioniert (Chauhan 2009). Wenn eine stärkere Finanzierung im Bildungsbereich nicht gelingen sollte, könnte es eine Option sein, über eine Umverteilung der Geldflüsse von der technischen und tertiären in die Elementary- und Sekundarbildung nachzudenken. Denn an der prozentualen Verteilung dieser beiden Bereiche hat sich innerhalb von 15 Jahren kaum etwas geändert. Lediglich zwischen Elementar- und Sekundarbildung gibt es Verschiebungen; von 1990/91 bis 2005/06 steigen die Ausgaben im Bereich der *Elementary Education* leicht (von 48 auf 53%) und sinken im Sekundarbereich (von 32 auf 29%). Sie sind weitgehend konstant in der nur wenigen Bevölkerungsgruppen zugänglichen technischen und tertiären

Bildung (NUEPA 2008, S. 72). Diese Überlegung wird noch greifbarer, wenn man davon ausgeht, dass zwischen 60 und 70 Kinder für die Kosten eines universitären Studienplatzes im Primarbereich beschulbar wären, und dass mehr Akademiker ausgebildet werden, als letztlich beschäftigt werden können (Aggarwal 2000, S. III f.).

Für den Bereich der Alphabetisierung sind im elften Fünf-Jahres-Plan vier Ziele leitend: Erreichung einer 80%igen Alphabetisierung – mit einem Fokus auf *Dalits* und *Adivasis*, anderen Minderheiten und Frauen in ländlichen Regionen – eine Reduzierung des Abstands zwischen Frauen und Männern in der Alphabetisierung auf 10%, eine generelle Verringerung der regionalen, sozialen und gender-bezogenen Disparitäten, eine Ausweitung der Alphabetisierungsprogramme auf die Altersgruppe der über 35jährigen – mit einem Fokus auf gering alphabetisierte Bundesländer, Regionen der *Adivasis*, andere benachteiligte Gruppen und Jugendliche (NUEPA 2008, S. 31). Im Bereich der Alphabetisierung ist die *National Literacy Mission* (NLM) seit 1988 das zentrale Programm. Es richtet sich schwerpunktmäßig an Frauen und ländliche Analphabeten im Alter zwischen 15 und 35 Jahren. Im Fokus stehen von Beginn an Fragen der Motivation für Bildung, die Partizipation der Beteiligten im Bildungsprozess, die Einbindung sozialer Aktionsgruppen sowie die Förderung der Weiterbildung. Um dies zu gewährleisten gibt es *Jana Shiksha Nilayams* (JSN), d.h. Lernzentren, in denen Bücher und Leseräume, Fortbildungen im Bereich der Gesundheits- und Familienfürsorge sowie weitere kulturelle Aktivitäten angeboten werden. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Teilprogramme initiiert, z.B. das *Mass Program of Functional Literacy* (MPFL) im Rahmen der Kampagne *Each One Teach One*, in der ein Student auf freiwilliger Basis einen 150-Stunden-Kurs mit einem Analphabeten innerhalb von vier Monaten begleitet. Ein weiteres groß angelegtes Programm ist die *Total Literacy Campaign*, die von der Distriktebene aus operiert und die 1989 im Ernakulam District von Kerala zu einer offiziellen Vollalphabetisierung geführt haben soll (Chauhan 2009, S. 232 f.).

Das *District Primary Education Programme* (DPEP) wurde 1994 im Nachgang der Konferenz von Jomtien ins Leben gerufen. Es lief – mit Unterstützung der Weltbank und der Europäischen Union – bis 2008 und konzentrierte sich auf die Reform des Primarbereichs (Klasse eins bis vier oder fünf). Der angenommene Erfolgsfaktor sollte in der Dezentralisierung des Managements und der verschiedenen Abläufe durch eine Verlagerung der Entscheidungs- und Umsetzungsstrukturen auf die Distriktebene (271 Distrikte in 18 Bundesländern) liegen sowie einer stärkeren Förderung alternativer Beschulung in verschiedenen Varianten (Ramachandran 2004, S. 23-25; Chandra 2003b, S. 27-105). Es ging um Verbesserungen vor allem in vier Bereichen: Zugang zu Bildung, Steigerung der Einschulungszahlen, Verhinderung des vorzeitigen Abbruchs, Verbesserung der Lernleistungen (Tara 2007).

Parallel dazu werden während des zehnten Fünf-Jahres-Plans weitere Programme in Angriff genommen; z.B. das *National Programme of Nutritional Support to Primary Education* bzw. *Mid-Day Meal Scheme* (MDMS, d.h. das Angebot einer Mittagsmahlzeit für Schüler/innen der *Elementary Education*), das *Teacher Education Scheme*, das *Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya Scheme* (KGBVS) als besondere Förderung von Mädchen, die darüber hinaus zu anderen benachteiligten Gruppen der Gesellschaft gehören (NUEPA 2008, S. 18 f.). Zur Förderung von Frauen sei das *Mahila Samakya (Programme for Women's Empowerment)* erwähnt, mit dem seit 1989 die Benachteiligung und Diskriminierung von Frauen und Mädchen v.a. auf der lokalen Ebene verringert

werden soll. Schwerpunkte liegen im Gesundheits- und Bildungsbereich sowie der Teilhabe an Zivilgesellschaft (Chandra 2003a, S. 47; NUEPA 2008, 19f.). Gemessen daran, dass die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und andere marginalisierte Gruppen gesteigert werden sollen, zeigt sich in einer vergleichenden Untersuchung der Bundesländer Tamil Nadu, Kerala und Andhra Pradesh von 1997 bis 2001 ein ernüchterndes Bild des DPEP. Bezüglich des veränderten Managements wird hervorgehoben, dass die Anlage des Programmes angepasst gewesen sei, sich jedoch die Umsetzung als schwierig erwiesen habe, was mit großer Wahrscheinlichkeit auch an der fehlenden Übereinstimmung alter und neuer Strukturen gelegen hätte. Das Hauptproblem wird in der unzureichenden Monitoring-Struktur gesehen (Tara 2007). In einer Analyse des offiziellen DPEP-Datenmaterials wird zudem deutlich, dass die Expansionsbemühungen im Bereich der Primarbildung von einer zunehmenden gesellschaftlichen Trennung entlang von Klasse, Kaste und Gender begleitet sind (Ramachandran 2008).

Am Ende des Jahres 2000 initiiert die indische Regierung ein neues Bildungsprogramm mit Unterstützung der Weltbank. Im Rahmen des *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA/Education For All Mission) geht es darum, alle menschlichen, finanziellen sowie institutionellen Ressourcen zu bündeln und die existierenden Reformprogramme darin aufgehen zu lassen, um eine achtjährige *Elementary Education* für alle Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis 14 Jahren umzusetzen. Die zentralen Ziele sind: (1) Einschulung aller Kinder in der entsprechenden Altersgruppe in staatliche Schulen und andere alternative Bildungsangeboten bis 2003; (2) Abschluss einer fünfjährigen Schulbildung für alle bis 2007 und achtjährigen Schulbildung für alle bis 2010; (3) Angebot qualitativ hochwertiger Bildung mit einem Schwerpunkt lebenslangen Lernens; (4) Überwindung aller sozialen und geschlechtsbezogenen Disparitäten bis 2007 im Primar- und bis 2010 im gesamten Elementarbereich; (5) Erhöhung der Anzahl von Lehrkräften; mindestens zwei Lehrkräfte für 40 Schüler/innen im Primarbereich und eine Lehrkraft im gesamten Elementarbereich, (6) Existenz einer staatlichen oder nicht-staatlichen Schule im Umkreis von maximal einem Kilometer zum Wohnort, (7) Bau neuer Schulgebäude, Ausstattung neuer Klassenzimmer, Schaffung von Resource Centers und Ermöglichung eines Klassenraumes pro Lehrkraft (Chauhan 2009, S. 231f.).

Das Programm wird im *Sarva Shiksha Abhiyan II* bis 2012 fortgesetzt. Um die herausfordernden Ziele umzusetzen, setzt die indische Regierung zusammen mit der Weltbank auch auf die Zusammenarbeit mit mehr als 7 000 NGOs, um v.a. die bisher Nicht-Eingeschulten (Out-of-school children) durch alternative Bildungsangebote und Brücken-Schulen (Rückführung zu formaler Bildung durch non-formale Angebote) zu erreichen. Um weitere Anreize zum Schulbesuch zu schaffen gibt es das Angebot eines warmen Mittagessens in den beteiligten staatlichen Primarschulen. Von den in der zweiten Phase vorgesehenen 17,75 Mrd. US \$ finanziert die Weltbank 6% (World Bank 2009)¹⁶. In der zweiten

16 Die internationale Unterstützung beim nachhaltigen Ausbau des Bildungswesens erscheint notwendig, um eine Basis für eigenständige Anstrengungen zu schaffen. Dabei wird angesichts der Finanzierung neuerer Programme wie DPEP und SSA deutlich, dass Bildung ein öffentliches Gut bleiben muss. Indische Kollegen weisen darauf hin, dass es eine Staatsaufgabe sei, Bildungsangebote für die gesamte Bevölkerung zu schaffen und nicht auf private Bildungssektoren zu setzen, um für ein bestimmtes Segment der Gesellschaft ökonomische Entwicklung zu fördern (Jha/Das/Mohanty/Jha 2008, S. 419).

Phase soll insbesondere auch der Ausbau der Sekundarbildung in den Blick genommen werden.

Zentrale Herausforderungen am Beginn des 21. Jh. bleiben die Ermöglichung und der Abschluss einer qualitativ hochwertigen *Elementary Education* für alle, der Ausbau und die Qualitätsverbesserung der Sekundarbildung, eine Reform der Berufsbildung und -fortbildung sowie der Ausbau und die Qualitätsverbesserung der technischen und tertiären Bildung. Dazu erscheinen verschiedene Maßnahmen als notwendig (Chandra 2003c, S. 206-227): (1) Fortsetzung der Dezentralisierungsanstrengungen in der Bildungsplanung und -administration (Distrikte als zentrale Planungseinheiten), (2) Ausbau des frühkindlichen Bereichs, (3) spezifische Förderung von Minderheiten im Rahmen der inklusiven Bildung auf allen Ebenen, (4) eine verstärkte Teilhabe an Entwicklungsprozessen durch NGOs (v.a. für eine Stärkung partizipatorischer Entwicklung, Abschaffung der Kinderarbeit, Verringerung der Zahl von Schulabbrechern), (5) eine Förderung partnerschaftlicher Initiativen zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor, (6) Förderung alternativer Bildungsformen (Teilzeit-formal, non-formal, saisonale Lernzentren z.B. für Kinder von Wanderarbeitern, zusätzliche Schulen von NGOs usw.), (7) Verbesserung der Attraktivität der Open Universities, (8) Realisierung des 6%-Zieles der Bildungsausgaben. Bildung wird politisch als Schlüssel zum Umgang mit den Herausforderungen des 21. Jh. angesehen, um in der Globalisierung handlungsfähig zu bleiben (NUEPA 2008, S. 70-80). Indische Bildungspolitiker bleiben zuversichtlich, dass die angestrebten Ziele zum Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen erreicht werden können, dass dies aber nur mit Blick auf alle Teile der Gesellschaft geht (NUEPA 2008, S. 80).

Betrachtet man die bisherigen Absichtserklärungen gegenüber den realen Entwicklungen, so sind Zweifel angebracht. Gleichzeitig ist kaum zu übersehen, dass Indien sich auf den Weg gemacht hat, um den Herausforderungen der Globalisierung durch Bildung und ökonomische Prosperität zu begegnen. Die Voraussetzungen dafür sind gut: Weitgehend stabile Demokratie und lange Tradition sozialer Aktionsgruppen, gelebte Einheit in Vielfalt als praktisches Ideal, englischsprachige Mittelschicht und ökonomische Stärke. Dies provoziert gleichzeitig Anschlussfragen:

- Unter welchen Bedingungen und zu welchem Preis kann achtjährige Bildung für alle realisiert werden?
- In welcher Spannung werden Bildung für alle (*Elementary Education*) und tertiäre Bildung dabei angesichts einer immer sichtbarer werdenden Schere zwischen Mittelschicht und verarmten Bevölkerungsgruppen stehen, wobei erstere die letzteren ökonomisch immer weniger braucht („20:80-Gesellschaft“)?
- Wie stabil bleibt die Demokratie angesichts zunehmender ökonomischer Unterschiede und inwieweit kommt die ökonomische Stärke der gesamten Bevölkerung zugute oder wie können Ideen einer sozialen Marktwirtschaft umgesetzt werden?
- Welche Bedeutung werden fundamentalistische Tendenzen im Bildungswesen in Zukunft bekommen und inwieweit wird dadurch die Pluralität als „gelebte Normalität“ herausgefordert?
- Welche Bedeutung werden die verschiedenen regionalen Sprachen jenseits des Englischen für die zukunftsorientierte Förderung nationaler Identität haben?

Dabei geht es um die grundsätzliche Funktion, die Bildung für gesellschaftliche Entwicklung in der Welt des 21. Jh. zugeordnet wird. Indien hat sich auf den Weg

gemacht und es ist zu hoffen, dass die lange bekannten und geforderten Bildungsziele der ‚größten Demokratie der Welt‘ tatsächlich umgesetzt werden. Denn dies könnte Modellcharakter für den Rest der Welt haben. Immerhin ist der Subkontinent ein herausragendes Feld zur Beschäftigung mit Globalisierung im Allgemeinen und Globalem Lernen im Besonderen (Lang-Wojtasik 2010).

Literatur

- Aggarwal, J.C. (2000): Educational Reforms in India for the 21st Century. Delhi: Shipra.
- Berger, Helmut (1995): Die Vielfalt der indischen Sprachen. In: Rothermund, Dietmar (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch. München: Beck, S. 101-110.
- Bhatt, B.D. (1995): Modern Indian Education. New Delhi: Kanishka Publishers.
- Bhatt, G.D. (2005): Educational Development of Scheduled Castes. Delhi: Himalayan Region Study & Research Institute.
- Blum, Nicole (2009): Small NGO schools in India: implications for access and innovation. In: Compare 39. 2, S. 235-248.
- Böck, Monika/Rao, Aparna (1995): Aspekte der Gesellschaftsstruktur Indiens: Kasten und Stämme. In: Rothermund, Dietmar (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch. München: Beck, S. 111-131.
- Chandra, Ramesh (2003a): Encyclopedia of Education in South Asia. India: Volume 1. Delhi: Kalpaz Publications.
- Chandra, Ramesh (2003b): Encyclopedia of Education in South Asia. India: Volume 2. Delhi: Kalpaz Publications.
- Chandra, Ramesh (2003c): Encyclopedia of Education in South Asia. India: Volume 3. Delhi: Kalpaz Publications.
- Chauhan, C.P.S. (2009): Education for all in India: A second look. In: International Journal of Lifelong Education, 28. 2, S. 227-240.
- Datta, Asit (1993): Welthandel und Welthunger. München: dtv (2. Aufl.).
- Datta, Asit (2002): Ein Ashram namens Santiniketan. Zum Versuch Tagores, die koloniale Bildung zu verändern. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.: IKO, S. 169-183.
- Evangelisches Missionswerk in Deutschland (2009) (Hg.): Dalits. Religion und Menschenrechte der ehemaligen ‚Unberührbaren‘ in Indien (Weltmission Heute; 67). Hamburg: EMW.
- Fischer-Tiné, Harald (2003): Vom Wissen zur Macht. Kolonial und ‚nationale‘ Bildungsmodelle in Britisch Indien, ca. 1871-1920. In: Preisendanz, Karin/Rothermund, Dietmar (Hg.): Südasien in der ‚Neuzeit‘. Geschichte und Gesellschaft, 1500-2000. Wien: Verlag für Geschichte und Sozialkunde & Promedia Verlag, S. 90-112.
- Government of India (1986): National Policy on Education and Programme of Action 1986. New Delhi: Government of India.
- Government of India (1992): National Policy on Education and Programme of Action 1992. New Delhi: Government of India.
- Gupta, Amita (2007): Schooling in India. In: Gupta, Amita (Hg.): Going to school in South Asia. Westport/London: Greenwood Press, S. 66-111.
- Härmä, Joanna (2009): Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. In: Compare 39. 2, S. 151-165.
- Hartnack, Christiane (2003): Die Wissenschaften in Indien im 20. Jh.. In: Preisendanz, Karin/Rothermund, Dietmar (Hg.): Südasien in der ‚Neuzeit‘. Geschichte und Gesellschaft, 1500-2000. Wien: Verlag für Geschichte und Sozialkunde & Promedia Verlag, S. 113-128.
- Imhasly, Bernhard (2006): Abschied von Gandhi? Eine Reise durch das neue Indien. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Informationen (2009) = Informationen Privatschulen Indien; veröffentlicht unter: <http://www.privatschulen-vergleich.de/asien/indien/privatschulen-in-indien.html>, 30.9.2009.
- Jha, Praveen/Das, Subrat/Mohanty, Siba Sankar/Jha, Nandan Kumar (2008): Public provisioning for Elementary Education in India. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Kabeer, Naila/Nambissan, Geetha B./Subramanian, Ramya (2003) (Hg.): Child Labour and the Right to Education in South Asia. Needs versus rights. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage.

Lang-Wojtasik – Das Bildungswesen in Indien

- Kremer et al 2004 = Kremer, Michel/Chaudhury, Nazmul/Rogers, F. Halsey/Muralidharan, Karthik/Hammer, Jeffrey (2004): Teacher Absence in India: A Snapshot; veröffentlicht unter: http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/36660_Teacher_absence_in_India_EEA_9_15_04_-_South_Asia_session_version.pdf, 30.9.2009.
- Kulke, Hermann/Rothermund, Dietmar (1998): Geschichte Indiens. Von der Induskultur bis heute. München: Beck (2. Aufl.).
- Kumar, Ravi (2006) (Hg.): The Crisis of Elementary Education in India. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage.
- Lall, Marie (2009): Globalization and the fundamentalization of curricula. In: Lall, Marie/Vickers, Edward (Hg.): Education as political tool in Asia. London/New York: Routledge, S. 157-178.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2001): Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg: LIT.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2002): Gandhis Nai Talim im Kontext einer Education for all. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.: IKO, S. 185-200.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010): Globales Lernen in interkulturellen Begegnungen. Indisch-deutscher Dialog als Chance. In: Lehren und Lernen, 36, Sonderheft, S. 7-12.
- NCERT 2005 = National Council of Educational Research and Training (2005): National Curriculum Framework. New Delhi: NCERT.
- Nepram, Binalakshmi (2009): Halbmond über dem Nordosten. Der Einfluss Pakistans und Bangladeschs auf Konflikte in der indischen Peripherie. In: Südasien 2, S. 21-23.
- NUEPA 2008 = National University of Educational Planning & Administration (2008): Status of Education in India. National Report. Delhi; veröffentlicht unter: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/india_NRo8.pdf; 30.9.2009.
- Pathak, R.P. (2007): Education in the Emerging India. New Delhi: Alantic.
- PROBE-Team (1999): Public Report on Basic Education in India. New Delhi: Oxford University Press.
- Racine, Jean-Luc (2009): Indien und Pakistan, misstrauische Nachbarn mit Bombe. In: Le Monde Diplomatique: Atlas der Weltverwicklungen. Paris: Le Monde Diplomatique, S. 194-195.
- Ramachandran, Vimala (2004) (Hg.): Gender and Social Equity in Primary Education. Hierarchies of Access. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage.
- Ramachandran et al (2005) = Ramachandran, Vimala/Pal, Madhumita/Jain, Sharada/Shekar, Sunil/Sharma, Jitendra (2005): Teacher Motivation in India. Jaipur; veröffentlicht unter: http://www.research4development.info/PDF/Outputs/policystrategy/3888teacher_motivation_india.pdf, 21.12.2009.
- Rose, Pauline (2009): NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? In: Compare 39. 2, S. 219-333.
- Rothermund, Dietmar (1994): Indien. In: Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (Hg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd. 7. Bonn: Dietz (3. Aufl.), S. 205-243.
- Rothermund, Dietmar (1995a): Epochen der indischen Geschichte. In: Rothermund, Dietmar (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch. München: Beck, S. 77-100.
- Rothermund, Dietmar (1995b) (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch. München: Beck.
- Rothermund, Dietmar (2008): Indien. Aufstieg einer asiatischen Weltmacht. München: Beck.
- Sadgopal, Anil (2006): A Post-Jomtien reflection on the education policy. In: Kumar, Ravi (Hg.): The Crisis of Elementary Education in India. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage, S. 92-136.
- Sankar, Deepa (2007): What is the progress in elementary education in India during the last two decades? An Analysis using NSS Education rounds. Washington: The World Bank; veröffentlicht unter: <http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/2132853-1191444019328/21497941/SankarProgressinElementaryEducationusingNSS.pdf>, 21.12.2009.
- Saxena, Sadhna (2006): Marginalisation of the equity agenda. In: Kumar, Ravi (Hg.): The Crisis of Elementary Education in India. New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage, S. 176-199.
- Sen, Amartya (2005): Deficiencies of Primary Education in India. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. 1, S. 7-12.
- Sen, Amartya (2009a): Primary Schooling: I. A report on improvements and problems in West Bengal schools. In: The Telegraph Calcutta, 19. Dezember 2009.

- Sen, Amartya (2009b): Primary Schooling: II – Private Tution, home tasks and class boundaries. In: The Telegraph Calcutta, 20. Dezember 2009.
- Südasien 3/2008: Adivasis im 21. Jh.. Bonn.
- Sujatha, K. (2002): Distance Education at secondary level in India: the National Open School. Paris: UNESCO; veröffentlicht unter: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/Distance_education_at_secondary_level_in_India_The_national_Open_School.pdf, 30.9.2009.
- Tara, S. Nayana (2007): Indian elementary education at the crossroads: way forward. In: Education3 – 13: international journal of primary, elementary and early years education 35. 1, S. 29-45.
- UNDP (2009): Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and development. New York; veröffentlicht unter: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf; 30.1.2010.
- UNESCO (2008): Education for All. Overcoming inequality: why governance matters. EFA Global Monitoring Report 2009. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009): Inclusive Education: The Way of the future. Final Report. Paris 2009; unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf; 30.1.2010.
- World Bank (2009a): Education for All: Sarva Shiksha Abhiyan; veröffentlicht unter: <http://www.worldbank.org.in/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/SOUTHASIAEXT/INDIAEXTN/0,,contentMDK:21974897~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:295584,00.html>, 29.12.2009.
- World Bank (2009b): India Country Overview 2009; veröffentlicht unter: <http://www.worldbank.org.in/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/SOUTHASIAEXT/INDIAEXTN/0,,contentMDK:20195738~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:295584,00.html>; 31.1.2010.
- Zastiral, Sascha (2009a): Bildung wird zu einem Recht. In: die tageszeitung, 7. August 2009.
- Zastiral, Sascha (2009b): Die Entmachtung der Direktoren. In: die tageszeitung, 10. August 2009.

Aufgesuchte Homepages:

http://business.gov.in/indian_economy/index.php
www.censusindia.gov.in/
www.ncert.nic.in
www.nuepa.org
www.ugc.ac.in
www.worldbank.org.in/